

# 1969年イングランドにおける進歩主義的教育改革批判論の諸相

## —『教育黒書』を中心とするその構図—

基礎教育学コース 吉田直哉

The Logic of Attacks on the Progressive Reformation of Education in the Postwar England :  
Focusing on the *Black Paper* published in 1969

Naoya YOSHIDA

After the World War II, the Progressives led the reformation of education in England. This trend was accelerated after the return of the Labour Party to power. However, in the late 60's, some people started to criticise the progressive reformation as the cause of political and economical disorder. In 1969, the first *Black Paper* was published. It was an epoch of the counterattack against the Progressives by the Conservatives. The Conservatives criticised the egalitarian tendency of the Progressives for their ignorance of the importance of social order and stratification. This paper is focused on the series of the *Black Papers*, and analyses the logics of their opposition against the Progressives.

### 目次

はじめに 戦後イングランド教育改革とその文脈  
第1章 プラウデン報告をめぐる論争の勃発  
第2章 『黒書』論争の端緒  
—第1巻『教育をめぐる闘い』—  
第3章 初等教育への批判の拡張  
—第2巻『教育における危機』—  
むすびにかえて —機能主義をめぐる葛藤—

### はじめに 戦後イングランド教育改革とその文脈

戦後イングランドにおいては、経済復興を与件とした、ケインズ型福祉国家の建設政策は、左右両派の間における「戦後合意」として共有されていた（大村 [2006 : 141]）。その一環としての教育政策の原型を示したのは、1944年に施行されたいわゆるバトラー教育法であるとされている（長尾 [1991 : 285-289]）。バトラー教育法は、社会政策の一手段、すなわち統治機構としての教育制度ではなく、権利論に裏付けられた自己目的的な価値の実現機会として教育を捉えるという認識のもとに施行されたものである。このような経緯は当然、前述の福祉国家の理念と親和的なものであった（菅野 [1978 : 258]）。

しかし、バトラー教育法の現実化を目指した戦後イングランドの教育政策は、その分岐型学校体系と、地域分権型の教育行政制度という二つの特徴を持って

た。前者は、学校間の不平等、後者は地域間の不平等を容認、看過しているという批判が登場することによって、教育に関する広範な議論が喚起されることになる。つまり、1960年代イングランドにおける教育改革の模索と、それに関する一連の論争は、教育と不平等の問題をどう捉えるかという論点を中心に展開されたと言ってよい。

一方、1950年代の段階で既に、経済成長に伴う産業技術の高度化に伴って、それを支える労働力としての若年層の教育水準向上の必要性が認識されるに至っていた（グリーン [2000 : 188]）。急激な変化を遂げる経済システムの要請に適合する形で、教育水準を高度化する施策の必要性を主張する保守党内の経済ナショナリズム的潮流と、上部階層にのみ享受されていた中等教育以上の教育段階を、労働者階級にまで拡大することを要求する労働党内の平等主義的潮流が、「公教育水準の向上の必要性」を認めるという点において共振していたのである（大村 [2006 : 144]）。

ところが、その1960年代は、経済状況の変化に伴って、既存の社会階層間の勢力均衡が変動を来たす時期でもあった。というのは、経済成長が一定の達成を見たことによって、中産階級の外延が拡張し、彼らの政治的発言力が増大するとともに、中産階級内部での分派が発生し、それら分派間の葛藤が顕在化することになったためである（Brown, Ph. ; Halsey, A.H. ; Lauder, H. ; Wells, A.S. [1997 : 148 = 2005 : 28]）。

以上のような、左右両派に共有された「経済成長」を背景とする福祉政策の拡大への合意の一環として推進されてきた教育機会の拡大への「合意」は、崩壊の兆候を見せる。具体的に「戦後合意」に亀裂を来たす契機となったのは、1964年に成立した労働党政権下で推進された、コンプリヘンシヴ化（総合制化）と呼ばれる中等教育の単線化である（Lawson; Silver [1973: 439=2007: 526]）。つまり、労働党政権下において推進された、中等教育におけるコンプリヘンシヴ化=単線化と、初等教育におけるカリキュラムの進歩主義化の実施は、保守党の見地からすれば、教育の拡大と高度化という点において成立していた両党間の合意を棄却するものと見做された。というのも、コンプリヘンシヴ化は、有能な人材の優先的育成という差別化を伴う効率主義に反する教育水準の画一的低劣化と同一視されたからであり、同時に、初等学校におけるカリキュラムの進歩主義化は、産業化を支える科学的知識の体系的な教授という効率主義の観点から後退と見なされたからである。

前述のように、イングランドにおいて、教育の不平等を是正する試みは、中等教育の一元化を図る試みからスタートした。そして、中等教育以降の学力格差を根源的に解消するため、早期教育の拡充が、相前後して打ち出されるに至る。バトラー教育法においては、幼児学校を能力別に編成することを認めており、これが批判の対象となっていた（ワイトブレッド [1992: 161]）。

労働者階級の子弟に対して、小学校入学前の幼児を対象とした早期教育の拡充を、公的に支持したのが、1966年10月、教育科学大臣クロスランドに対して、イングランド中央教育審議会が提出した答申「児童と初等学校」（通称・ブラウデン報告）である。

ブラウデン報告の特徴として、初等教育に対する高い優先権の付与を強調したことがあげられる（小泉 [1968: 136-141]）。報告書は、社会的に恵まれない環境にある子どもたちの言語能力の遅滞を指摘し、これを回復するためには、可能な限り早期からの幼児教育が必要であると結論付けている。つまり、そこにおいては、「初等カリキュラムとその教育方法を拡張すること」が提言されたのである（オルドリッチ [2001: 59]）。

ところで、黒崎勲によれば、「補償教育政策」は、不平等、換言すれば欠乏状態の主たる原因を、その成員における「教育」の欠陥に置き、そのような状況を、政策手段としての「学校教育」によって補填すべきで

あるという傾向をもつものである（黒崎 [1989]）。

補償教育政策の前提には、劣悪な教育環境におかれている労働者階級の子弟が、身体面、物質面のみならず、情緒面、あるいは言語・知能への刺激の面での「剥奪」を被っているという認識が存在していた（ワイトブレッド [1992: 163f.]）。ブラウデン報告も、このような認識を前提として受け入れており、そこにおいては、経済的・社会的に恵まれない「<sup>ディプロイヴド・エリア</sup>剥奪を被った地域」を「積極的に区別し、最も高い優先権」を与えて、幼児教育の環境を整備することが要請されている（Maclure [1979: 312-318]）。

さらに、ブラウデン報告は、教育方法の面でも、「進歩主義」的な教育方法を、初等教育において採用すべきであるという内容を含んでいた。すなわち、ブラウデン報告が提起したカリキュラム案は、「大人の経験にしたがって組織された知識の集合体である教科の影響を制限し、子ども自身のより直接的な経験にもとづく学習を志向する」傾向をもつものであった（オルドリッチ [2001: 58]）。ロースンらは、ブラウデン報告書の基本的立場を、「統制された進歩主義の立場」であり、「ピアジェの研究を含む児童の発達に関する研究」による影響を受けたものと断定している（Lawson; Silver [1973: 453=2007: 542]）。

以上を要するに、ブラウデン報告における教育改革案は、二つの傾向を持っていたということが出来る。すなわち、補償教育的傾向と、児童中心主義的な進歩主義教育を推奨する傾向とである。

## 第1章 プラウデン報告をめぐる論争の勃発

ブラウデン報告は、答申の翌1967年に、上下2巻本として市販される（Central Advisory Council for Education (England) [1967a], およびCentral Advisory Council for Education (England) [1967b]）。この公刊によって、補償教育的な性格を持つ教育改革案の内容は周知のものとなり、広範囲にわたる論者からの論争の主題に取り上げられることになる。そして、報告の発表から2年後の1969年には、早くもそれへの批判が展開され始めた。オルドリッチによれば、進歩主義者が主唱するような「大人の経験にしたがって組織された知識の集合体である教科の影響を制限し、子ども自身のより直接的な経験にもとづく学習を志向する」という「配慮」は、1920年代のハドウ委員会による勧告以来、半世紀以上にわたって継続していた。そのような伝統が、再び取り上げられ、脚光を浴びる端緒となっ

たのが、ブラウデン報告であったとされる（オールドリッチ [2001:58]）。しかし、オールドリッチによれば、そのような進歩主義の再興という動向を逆流させる端緒となったのが、『教育黒書』第1巻と、『ブラウデン報告への視座』という2冊の書籍が、共に1969年に刊行されたことであった。というのも、その2冊が、「初等教育のカリキュラムのすべてが疑問に付され、あらためて教科を強調する方向へと道を開く画期」となったからである（オールドリッチ [2001:59]）。これらの批判が高潮した背景には、主に二つの要因があったとみることができる。ひとつは、イングランド経済の失速による生産性の低下を、教育の失敗に求める論調である（森嶋 [1977]）。そして、ふたつには、1960年代後半の学生紛争の激化を「秩序規範の頹廃」とみる論調である（菅野 [1978:275]）。

こうしてコンプリヘンシヴ化に代表される、教育の機会・内容の平等化をめぐる問題が熾烈に論ぜられ、それが一つの重要な争点となって、1970年6月の総選挙が行われるが、その結果、当時の大方の予想に反し、反コンプリヘンシヴ化を主張する保守党が勝利をおさめるという「バックラッシュ」が生じた（グリーン [2000:188f.]）。

本稿では、ブラウデン報告に代表される進歩主義的教育観への批判のうち、1969年に展開された、進歩主義退潮への「画期」となった議論として、前掲の『教育黒書』第1巻および第2巻に収録された諸論考を採り上げる。一連の黒書に通底するのは、中等学校のコンプリヘンシヴ化政策に対する批判であり、大学紛争に対する憤慨である。黒書は、1977年までに、第5巻までが発刊されることになる。

編集に従事したコックスとダイソンは、共にケンブリッジ大学出身の気鋭の英文学者であった（藤田 [1990:138f.]）。コックスとダイソンはもともと労働党支持者であったが、同党の教育政策への失望から保守党への漸進的接近がなされたという（藤田 [1990:141]）。黒書への寄稿は、大学教員や政治家、ジャーナリストのみならず、ジュニア・スクールやグラマー・スクールの校長や教員など、実践の現場にあった当事者たちのものも多く含まれており、その視座、論点も極めて多岐にわたる。

一連の黒書に収録された諸論考の内容に関する検討を行った先行文献をいくつか挙げるができる。黒書の発刊に至るまでの経緯に関しては、藤田弘之のレビューが存在する（藤田 [1990]）。藤田の研究は、事実に基づく過程を時系列的に整理することに主眼が置かれ

たものである。さらに、黒書関係者と保守党との関連に関心を寄せた研究であるために、掲載諸論考の思想的内容、殊に黒書関係者が保守党との接近を開始する1970年以前の論考に関して、詳細な検討が行われているとは言い難い。また、イングランドでは、ルービンシュタインとストーンマンが、その編著『教育とデモクラシー』において、黒書の第2巻までに対する、進歩主義の見地からの批判的諸論考を収録している（Rubinstein ; Stoneman [1970]）。また、ベルとグラントによる『英国教育の神話』は、進歩主義的視座をこそ明確にはしていないが、黒書を、神話的なイデオロギーによって色づけられたものであるとして厳しく非難している（Bell ; Grant [1974]）。

黒書掲載の諸論考全般に関する総括的かつ批判的研究として、ライトのものが存在している（Wright [1977]）。ライトは、黒書掲載の諸論考における、事実誤認などの実証的裏付けの不在、および、諸論考間における思想的な齟齬・矛盾の存在を指摘・批判している。後者に関しては、「功利主義」的な教育観と、「リベラル」な教育観とが、黒書の内部に混在しており、これが黒書全体に混乱のトーンを付与しているという。「功利主義」的な教育観とは、社会が必要とする人材を供給する機能を教育が担うべきであるとする「社会学」的な視座に典型的に表れる。一方の「リベラル」な教育観は、教育そのものに価値があるとする立場であり、「必須のもの」の「伝達」を教育が担うべきとされる。そこで扱われるのは、歴史的な伝統の中で形成されてきた文化的価値であるとされる。これら二つの教育に関する相容れない「イデオロギー」が、何らの媒介を含むことなく共存していることを、ライトは「混乱」として批判する。

以上のような先行研究を踏まえて、本稿では、これら諸論考の含み持つ教育の機能的側面と、規範的側面に着目し、それら2側面の論旨に基づいて、諸主張の類型化を行う。そして、その論述上の重点化の仕方における相剋・緊張が、補償教育論争における重要な軸をなしていることが示されるだろう。

## 第2章 『黒書』論争の端緒 —第1巻『教育をめぐる闘い』—

黒書の第1巻は、同年までに激烈を極めた大学紛争に関する懸念を背景に編まれた（Cox ; Dyson (eds.) [1969]）。大学に破壊的惨状をもたらした要因に対する指摘を含む論考が、その過半を占める。黒書に、初

等教育をめぐる問題が争点として挙げられるのは、2巻以降である。

第1巻冒頭の編者であるコックスとダイソンによるエッセイ「議員たちへの手紙」は、『教育黒書』シリーズ全体の論調を端的に表現している (Cox; Dyson [1969a])。コックスらによれば、戦後、イングランドの教育は複数の「革命的变化」を経験した。たとえば、初等学校への自由遊戯の導入、中等学校のコンプリヘンシヴ化、高等教育の拡大などがそれに当たる。しかし、近年、60年代の後半になって、それらの変化の「不幸」な諸側面が顕在化してきた。それらに共通するのが「無秩序」の瀰漫である。

この無秩序の跋扈の原因を、コックスらは教師の権威の否定に求めている。この点に関しては、コックスによる1984年の回顧文に詳しい。当該論考において彼は、進歩主義的な教育方法の普及により、教師の権威性が批判されることの危険性を、ハンナ・アレントに示唆を受けつつ認識したと述懐している (Cox [1984: 12f.])。コックスは、アレントの『過去と未来の間』を引用し、親と教師による権威の放棄は、不自然なものとして非難に値するものであるとする。児童中心の学校にあっては、何をなし、何をなすべきではないかを個々の子どもに伝達する権威が停止に追い込まれ、子ども集団それ自体が権威化してしまう。その結果、個々の子どもを前にして大人がなすすべなく立ちすくみ、子どもと接触がとれないような状況を産出してしまふとされる。このような状況下において、子どもと大人との間の現実的で標準的な関係は破壊されてしまふのである。アレントが、このように、大人の権威からの解放を懸念するのは、それによって、子どもが、「さらに恐ろしく、真に圧政的な権威」、すなわち「多数者の暴政」に服従してしまう余地を生みだすからに他ならない。そのような専制に対しては、もはや彼らは反乱を起こすことが出来ず、他の世界へと逃避を図ることも不可能である。というのも、大人の世界はすでに、子どもたちからは締め出されてしまっているからである。このような圧力を受けて、子どもたちは、コンフォームイズムや少年非行へと傾斜する傾向を見せるというのである。コックスの見るところ、アレントによって提出された、「進歩主義が、少年非行を導きうる」という主張は、黒書が刊行された1969年3月の時点において、加熱した感情的反応を喚起したのである。

コックスらによれば、初等教育においては、子どもは「何事も教えこまれるべきではない」という信念が

広く行き渡り、中等教育ではストリーミングが廃止され、グラマー・スクールにおける規律と厳しい学習の概念が軽蔑的になっていることなどが、教育危機の具体的な表れである。特に、大学の混乱は著しい。今日、諸学生は、授業内容を決定する権利、試験の廃止を主張している。現在のイングランド教育界に噴出する諸危機の背景には、「教育における卓越性とは、スノップ趣味であり、非民主的であるという感覚」が存在している。

このような優越性の否定が、現在流行している「無秩序」の主因のひとつなのであるが、このような信念を共有する「リベラル」たちは、「人間の本質」という避難地を用意し、この概念に依拠して、人間に内在する「自然的な傾向」を重視し賞賛するのである。

本書を支配しているのは、この序文で端的に見られるように、イングランド教育の「危機」の現況が、「秩序」の喪失によってもたらされたものであり、その「秩序」は、個々人の「優位性」に基づく序列化をその要件とするという思想である。そこにおいては、「秩序」の破壊は、個々人の序列化を認めない「平等主義」による普遍主義的な人間観の流行によって導かれているとされるのである。このような思想傾向を端的に看取できる論考として、さらに保守党下院議員アングス・モードの論考「平等主義の脅威」を挙げることができる (Maude [1969])。モードによれば、「教育の質」に対する脅威の背後には、「平等主義のイデオロギー」が存在しているという。平等主義者たちは「仲間たちより目に見えて頭角を現す子どもたちが出現することを可能にするあらゆる過程を本能的に嫌悪する」。このような平等主義者たちのふるまいは、モードにおいては「より高い基準を、画一的な平凡性へと水準を低下させる」ことに他ならないのである。

以上に見られたように、秩序と学力の維持とが、学校教育の存在意義であるという認識が打ち出される。この二つの機能は、教育の選抜・配分機構によってこそ作動しうるというのが、彼らの論旨であった。編者の一人コックスの論考「試験を讀んで」は、「試験」の持つ選抜・配分機能が、社会維持にとって必須であることを主張し、現下の進歩主義的教育改革が、「平等主義」の旗の下に試験を廃絶しようと企図していることを痛烈に批判する (Cox [1969])。

学級間の区分が、成績の実際的な違いを表わしているということは事実である。しかし、複雑化した社会は、このような保護手段ニュー・ガードと等級分けクラシフィケーションに依存しているものであり、そのような差異化の機能は不可欠である。試

験は、それが適切に働くためには、それ自体権威をもつはずであり、それは試験者の地位や、資格付けの伝統などによって保護されている。大学や専門職集団の主たる職務は、このような「権威的な諸基準」を維持することであるとされる。試験が存在しないならば、各教科における評定は個々の教師の裁量に委ねられることになる。これは、査定の公正性の観点からみて許容しがたい事態を生む危険を孕んでいる。

以上の検討において明らかなように、黒書の著者たちに共有されているのは、「選抜」と「差異化」が、社会機能の最適化と、社会秩序の維持のためには必須であるという前提である。彼らによれば、学校教育からこの「選抜」と「差異化」の機能が喪失されるならば、社会機能は不全を、社会秩序は崩壊を来すのである。ところで、彼らは、この2機能の撤廃を企図している勢力を「平等主義者」と呼称する。「平等主義者」たちは、「人間の内的傾向」の共通性という概念に依拠して、教育における「優位性の否定」、すなわち平等化を主唱する。これは、黒書の著者らにとっては、学校教育の社会に対する貢献である2機能を停止に追い込むことである。

第1巻においてすでに明瞭になっているのは、これら学校の「機能」が、「規範」という語彙によって言明されていることである。学校の「機能」は、社会的、あるいは文化的な秩序の維持と再生産にあるとされる。その「機能」には、学校それ自体の維持と再生産も含まれる。つまり、学校構造もまた、社会的・文化的秩序の構成要件とみなされているのである。ところが、学校のこの自己創出をも含む維持機能は、外部的な基礎付けによって正当化されているわけではない点に留意する必要がある。それは、編者コックス自身が、教育黒書の試みを、その初発から、「政治的」というよりは「教育的」なものとして見なしていたと述べていることに明らかである (Cox [1984: 12])。つまり、彼らにおいては、秩序それ自体が規範化されており、学校は秩序維持に関与するというその機能においてのみ正当化されている。

### 第3章 初等教育への批判の拡張 一第2巻『教育における危機』一

第2巻冒頭にも、第1巻と同様、編者であるコックスとダイソンによる同名のエッセイが掲げられている (Cox ; Dyson [1969b : 3-15])。本エッセイで、コックスとダイソンが批判の対象としているのが、

「<sup>プロレタリア</sup>進歩主義者」たちと、彼らによって推進されようとしている教育改革である。まず、教育改革の「基準」を、現在の教育システムから相対的に低い程度の利益を得ている層に拠って定めることが批判される。それを実行することによって、能力に優れた子どものみならず、全ての子どもが不利益を被ると主張される。「我々の教育システムは、確かに、人間的でなければならぬし、不正義を追放し、それを治療しなければならない。だが、それ〔教育システム〕は、その基準を、不幸な者たち、才能に恵まれない者たち、怠惰な者たち、またはそれらとは異なったかたちで不自由な者たちから採用することはできないのである」(Cox ; Dyson [1969b : 5])。

彼らは、社会秩序の維持のみならず、貧困層の優秀な子弟を選抜的に教育することを可能にする従来の教育システムの「リベラル」な有効性を主張する。既存の教育システムが、優れた役割を果たしているという彼らの認識が、それを「改革」することへの拒絶感・抵抗感を生み出しているのである (Cox ; Dyson [1969b : 8])

さらに、コックスらは、「形式的な教育」によって維持されてきた、教育の質保証、すなわち児童・生徒の学力保証が覚束なくなることを懸念する (Cox ; Dyson [1969b : 12])。「機会の平等は、現在における平等主義の礼賛とは全く異なるものである。それは実のところ、まさに現在、それ〔機会の平等〕の主要な敵なのである。平等主義の戦慄すべき一面とは、それが機会の平等を実現させるよりというよりはむしろ、はるかに多くの犠牲を払う一方、それが、教育が依存している基準と構造とを崩壊させるということなのである」(Cox ; Dyson [1969b : 14])。

第2巻においては、冒頭におかれた複数の心理学者による諸論考が、補償教育を下支えする心理学的前提に関して、心理学の立場から批判的検討を加えており、これは第1巻には希薄であった特徴である。むしろ、第2巻にも、複線型の学校体系と、学校内部の構造とを伝統的秩序とみなし、その保全を主張する保守派の論考は含まれている。しかし、そのような伝統維持の観点とは別の水脈において、複線化維持の論理が湧出するのである。

心理学者のシリル・パートの論考「子どもたちの間における心理的差異」は、秩序維持のための伝統保守という視座からは異なった点から、進歩主義的な教育観を批判するものである (Burt [1969])。パートは、子どもたちの間に見られる学業達成上の相違は、単に

環境による影響のみによって説明されるものではなく、それが「遺伝子」によって重大な決定をこうむる要素の一つであるという立場を採る。

パートによれば、知能とは環境からの影響に基づいて決定されるという思想が、教育政策の立案者の中で主流を占める。しかし、このような知能-環境規定説を採用する「環境主義者」は、あるアポリアを抱えている。すなわち、「環境主義者と、古式ゆかしい遺伝観の信奉者にとって、最も悩ましい現象のひとつ」とは、「裕福な専門職階級の家族の中の著しく愚鈍な子どもたちではなく、きわめて愚鈍な両親のもとに生まれ、低い文化的・物質的環境において成長した、大変優秀な子どもたちの出現」なのである (Burt [1969: 18])。

反環境主義の立場を明確にするパートは、教育の選抜機能を、社会的公正性の観点から正当化しようと図る。彼によれば、「知能テスト」とは、階級関係の維持を助長しているというよりは、階級関係を流動化し、その移動性を高めることによって、「能力を等しくもつ者」における機会の平等を実現することに寄与しうるために、十分正当化が可能なのである。「知能テストの使用は、愚鈍な者や障害者をつまみだすためではなく、それが使用されなかったとしたならば気付かれなかったであろうような能力を明らかにするために用いられたのである」(Burt [1969: 20])。

進歩主義者たちは、教育における不平等を、それが社会的公正性に照らして許容しがたいとしたために、既存の教育的不平等を是正するために、「平等主義的」手法を採用した。しかし、パートは、この進歩主義者たちが批判した教育の不平等を、それが、子どもの生得的かつ絶対的な能力的差異に基づくものである限り、それは社会政策的介入の対象とはなりえないことを主張する。つまり、進歩主義者の採用する「平等主義」は、子どもたちの先天的差異に無関心であるばかりか、「有能」な子どもたちに、そうでない子どもたちとの同等の学習を強要することによって、彼らが自分に適した水準の教育を享受する機会を剥奪することになる。これは、能力に応じた教育を受けるという権利論的な観点からみて許容しがたい。つまり、パートによれば、既存の教育的差異が不可変の実体である限りにおいて、その不平等を受け入れることは、社会的公正性の観点からみて不正とは言えず、むしろ公正性の観点から肯定されるのである。

ただ、進歩主義者の「平等主義」を批判したパートも、彼らの補償教育政策が持つ早期教育の決定的な重

要性に関しては、顕著な批判を行っていない。パートにとってもまた、幼児期における教育的介入は必ずしも忌避されるべきものではないとされるのである (Burt [1969: 20])。

教育改革をめぐる方向性は、「慎重に統制された調査」によって、まず体系的な試験がなされることの結果を受けたうえで決定されるべきものであり、それは決して急進的な思潮や、暫時的な政治状況の影響によって断続的な変化を被るべきものではないとされる (Burt [1969: 24])。この文脈において、パートが提出しているのは、教育方法の制度化過程においては、流動的かつ即時的な「政治性=イデオロギー性」を排除すべきであるという、以下のようなテーゼである。

必要とされているのは、会議や議論ではなく、ましてや全国的な規模の調査によって行き渡った無数の質問に対する無数の回答を、計算機が分析することでもない。そうではなくて、それぞれの新しい原理や技術を、それ自身によって、あるいはそれ自身のためにテストするための、徹底的かつ方法論的に計画された実験なのである。とりわけ、教育にとってより一般的な問題とは、[...]一義的には、教育的な熟慮によって決定されるべきものであって、社会的、政治的な熟慮によって決定されるべきものではないのである。(Burt [1969: 24])

パートは、このように、教育改革における方法的基準は、実証的な実験結果の分析によって「科学的」に選択されるべきものであるとする。その「科学的」判断の結果とは一義的かつ普遍的な妥当性を備えるものである。それゆえ、その結果は、政治的、社会的な趨勢を反映しないし、同時にすべきものでもないとされる。

心理学者のハンス・アイゼンクによる論考「平凡なる者による支配の勃興」もまた、パートの論考と同様、教育の選抜と差別化の機能を停止させることが、社会維持を困難にし、公正性を喪失することを招来することに対する懸念を表明する (Eysenck [1969])。

まず、アイゼンクは、教育に付託されるニーズを、個人的・社会的という水準の相違によって区別する。すなわち、全ての者が、彼の能力の限界にいたるまで教育を受けることを保証すること、これをアイゼンクは、教育への「個人的なニーズ」と呼ぶ。その一方

で、社会の成員が必要とする教師、医師、技師、法律家などの専門家は、その資格を獲得するために、長期にわたる技術的な教育と訓練とを要求される。このような、社会が、自らのシステムを維持するための教育への要求は、「社会的なニーズ」と呼ばれる。そして、「個人的、社会的要求の双方」を考慮に入れるならば、それらの要求を、「教育に対する十分な資金と時間を投資する社会的な能力」と対照させる必要があるという (Eysenck [1969 : 34])

つまり、その両者が相剋的である場合には、一者の優先性を認め、その積極的充填を図らなければならないということである。ここでアイゼンクが注意を促しているのは、教育には異なった水準から多様なニーズが集約されるという事態であり、教育制度上において、それらの複数のニーズは、相剋しあうポテンシャルを保有しているという条件である。

たとえば、そのような諸ニーズの緊張関係は、子どもに提供する教育を、一種の資源と捉え、その配分を議論する際に顕在化するという。学業達成に関して、アイゼンクは、「全ての子どもがAレベルに達することは不可能である。それゆえ、選抜が必要なのである」と述べる。そして、選抜の結果に応じて、教育的な資源、すなわち教育機会の配分比率が決定されるべきなのである。彼が、IQテストの結果による差別化の必要性を訴えるのは、教育予算が有限であるためである。「ともあれ今求められているのは、どの政党が政権の座にあるにせよ、すべての正当なニーズに対して、不十分な金額しか使用可能にはならないであろうという事実を認識することなのである」(Eysenck [1969 : 35], 強調原文)。その資源としての予算の最適な配分を可能にするためには、それを投入することが最も効率的であるような子どもに充当すべきであるというのである。限定的な資源の配分を最適化することは、社会的公正性の観点からみて正当化される。アイゼンクにとっては、IQテストなど、知能検査の結果に応じて、教育的機会の差別的配分を行うことは、上記のような社会的資源の分配の公正性に則って肯定されるのである。

アイゼンクは、IQテストの結果測定される知能が、遺伝によって規定される生得的な因子であることを主張する。彼にとっての望ましい教育形態とは、この遺伝的知能の差異に応じて、多様化された方法をもって展開されるべきものである。ゆえに、彼に従えば、現下進行中の「補償教育」もまた、それが知能遺伝を無視して展開された場合、それは目立った効果を

生み出すことなく失敗に帰すと予測される (Eysenck [1969 : 38])

パートと同様に、アイゼンクもまた、IQテストの結果が完全でないことは認識しつつも、その有効性を認める。IQテストの使用によって、現在の段階では未だ現れていない潜在的な能力の存在を検知することが出来るとされる。それによって、人材の損失を可能な限り減少させ、社会の生産性と効率性を向上させることが可能になるというのである。

アイゼンクが依拠するのは、知能テストが、「科学的」な手法によって実施されていることが生み出す普遍性への信頼である。つまり、科学的手法が生み出す客観的妥当性が、IQテストの結果の公平性を担保しうるものとされる。

さらに、IQテストは、その潜在的能力の検知によって、「一般的能力」の発現を、環境的な悪条件によって阻害されている子どもを識別できるとされる。IQテストは、潜在的能力を検知することによって、社会的なハンディキャップを背負った子どもたちを、「社会正義の否定」と言うべき状況から救出することが出来る。換言すれば、「IQテストは、十分な達成を見せていない子どもたちのなかにある、未だ使用されていない才能を発見するのに役立つ」のである (Eysenck [1969 : 40])。

アイゼンクは、IQを、生育環境によって規定されることは全くない、純粋に遺伝的な決定を被る先天的因子として認識している。そして、IQテストは、仮に劣悪な環境におかれ、その発現が阻害されているような能力をも検出するとされることによって、それが貧困な労働者階級の有能な子どもたちの発見、および彼らへの教育的配慮を可能にすることから、それは能力に関する社会的公正を実現しうるものとして正当化される。アイゼンクにとって、IQとは、子どもの能力的な発達可能性を計測する普遍的な指標であり、その信頼性は、「科学的」手法によって保証されるものである。「IQテストの使用なくしては、よりよい経済援助を受け、よりよく教育された社会の諸集団の発展は、多くの可能性ある労働者階級の子どもたちにとって閉ざされたものとなるであろう。そして、大量の「平凡な」能力の持ち主たちが、頂点へと導かれ、一方で、「優れた」才能を持つ多くの人びとは、埋もれたままに留め置かれることになる。この「平凡なる者たちの支配」は、社会的に不正義であり、国家的に災厄であり、倫理的に受け入れがたいものなのである」(Eysenck [1969 : 40])。

知能に生得的な差異が存在することを前提とする以上、劣悪な環境におかれ、その知能を潜在させている子どもと、同様の環境におかれ、生得的な知能の優秀性をもたない子どもたちを区別することなくして、一律の環境のもとに置こうとする「補償教育」概念は無効だとされざるを得ないのである。

以上のように、黒書に掲載されている諸論考の中には、学校教育の機能、とくにその選抜＝差異化の働きに関して、さまざまな主張が混在している。コックス、ダイソン、モードらは、学校教育そのものの体系を、秩序と見なしてそれを規範化して擁護するために、学校内外のヒエラルキーを認める主張を展開する。彼らにあっては、学校とは理性を媒介とした文化伝達を担うべき機関とされ、そのためには学校の形式的秩序を維持するための選抜装置としての試験の必要性が訴えられる。このような言説は、伝統的な教養主義的言説と、教育の手段性を否定する点において共鳴し、複線型学校体系を擁護する論陣を展開する。一方、パートやアイゼンクなど、社会からの能力的要請に沿う人材分配という分業的な必要性から、試験の必要性を訴え、選抜機能の具現化としての複線型学校体系を主張する産業機能主義的な主張も存在しているが、これは、教育それ自体の価値を想定するというよりはむしろ、社会システムの維持のための手段として学校系統の階層的なシステム化を要請するものである。両者が、学校における選抜＝差別化機能の擁護という点から、進歩主義への批判を展開するという論調が、教育黒書における枢要な軸を構成していると言える。

### 結びにかえて 一機能主義をめぐる葛藤一

以上、検討を加えたように、補償教育の持つ諸前提のうち、子ども観における普遍主義的な平等主義と、それに伴う学校の選抜機能への懐疑とが、『黒書』執筆陣からの激しい批判にさらされた。しかし、この2つの前提に対する批判を行う所論が、同一の思想的背景から生じたと断ずることは不可能である。なぜなら、それらの所論の間には、「科学的な知能検査」を、経済的・社会的合理性の観点から正当化するか否かをめぐって、重大な葛藤が存在しているからである。つまり、黒書における潜在的な葛藤とは、産業の高度化を目指す機能主義的な前提に対する見解の相違を内に含むものと言えり。ライトらによって、「矛盾」とされてきた黒書内部の衝突とは、すなわち、学校教育

の体系を正当化する根拠として、経済的要請に代表されるような学校外的な価値付けを認めるか否かをめぐる緊張関係と考えることが出来る。それは、ライトによって解釈されたように、経済的合理主義に対するリベラル・アーツを信奉する古典的教養主義そのものの抵抗というよりはむしろ、選別＝差別化を本旨とする学校空間の秩序体系を、学校外的な価値基準によって正当化するか否か、経済に対する学校の相対的な自律性を承認するか否かの相剋と捉える方がより適切である。

一方におけるパート、アイゼンクらの心理学的なIQテスト擁護論は、「職業訓練者」的な性格、すなわち機能主義的な傾向を持つものである。それに対して、コックス、ダイソン、モードらの所論は、学校空間の秩序維持それ自体を規範化する構造を持っている。これは、経済的要請という外部的な規定とは自律した、学校教育の規範的要素を認めるという点において、機能主義とは一線を画す言説であるといえる。この、学校における秩序維持を自己目的的に正当化するという性格は、教養主義的傾向をもつ論者たちにも共有されるものだ。彼らは、教育的営為それ自体の価値・卓越性を信奉するために、学校教育が、産業などの外部的な目的によって合理的に規定されることに対する嫌悪を表明する。ただ、このような「古典的保守派」、あるいは人文主義者の論調は、黒書の内部においては少数派に属する。以上のような、機能主義的言説と、学校秩序を自己目的的に規範化する言説との間には、教育の合目的性を認めるか否か、より狭義には、教育に対する機能主義的見解を認証するか否かを巡る、重大な懸隔が存在していたのである。

このように、社会認識上の重大な相剋を胚胎しつつも、両者が黒書において野合的な統一戦線を形成し、進歩主義批判の砲列を敷設しえたことは、進歩主義のもつ普遍的な子ども観が、平等主義との結合によって、子どもの間に見られる先天的・後天的な差異に着目するよりむしろ、それらの差異は、教育環境を補償的・進进的に再整備することによって縮小しようという政策案が形成されたことと密接な関連性を保持している。そのような「補償教育」政策は、「補償」の結果としての学校体系の平等化＝単線化を想定した範疇に収めている。この平等主義に依拠する単線化計画は、その正統化の論理を違えているとはいえ、共に複線的な学校体系を是認する産業の高度化を目指す機能主義者と、反機能主義的な立場を維持する学校秩序の信奉者、および伝統主義的な教養エリート主義者との共闘



を模索させるに充分な動機となったのである。

(指導教員 片山勝茂准教授)

### 参考文献

- オルドリッチ 2001 『イギリスの教育：歴史との対話』松塚俊三ほか訳，玉川大学出版部。
- Ash, M. 1969 *Who are the Progressives now? : An Account of an Educational Confrontation*, Routledge & Kegan Paul.
- Bell, R. ; Grant, N. 1974 *A Mythology of British Education*, Panther.
- Brown, Ph. ; Halsey, A.H. ; Lauder, H. ; Wells, A.S. 1997 *Education : Culture, Economy, and Society*, Oxford University Press. (=2005『教育社会学—第三のソリューション—』住田正樹ほか編訳，九州大学出版会)。
- Burt, C. 1969 “The Mental Differences between Children”, Cox, C.B. ; Dyson, A.E. (eds.) *Black Paper two: the crisis in education*, Critical Quaterly Society.
- Central Advisory Council for Education (England) 1967a *Children and their Primary Schools: vol.1 the report*, Her majesty's stationery office.
- 1967b *Children and their Primary Schools: vol.2: research and surveys*, Her majesty's stationery office.
- Cox, C.B. 1969 “In Praise of Examinations”, Cox, C.B. ; Dyson, A. E. (eds.) *Black Paper: Fight for Education*, Critical Quaterly Society.
- 1984 “Critical Quarterly — Twenty-five years “, *Quarterly*, Vol.26, No.1 & 2.
- Cox, C.B. ; Dyson, A.E. 1969a “Letter to Members of Parliament “, *Black Paper: Fight for Education*, Critical Quaterly Society.
- 1969b “Letter to Members of Parliament “, *Black paper two: the crisis in education*, Critical Quaterly Society.
- Cox, C.B. ; Dyson, A.E. (eds.) 1969a *Black Paper: Fight for Education*, Critical Quaterly Society.
- 1969b *Black Paper two: the crisis in education*, Critical Quaterly Society.
- 1970 *Blach Paper three: goodbye Mr.Short*, Critical Quaterly Society.
- Dyson, A.E. 1969 “The Sleep of Reason”, Cox, C.B. ; Dyson, A. E. (eds.) *Black Paper: Fight for Education*, Critical Quaterly Society.
- Eysenck, H.J. 1969 “The Rise of the Mediocracy”, Cox, C.B. ; Dyson, A.E. (eds.) *Black Paper two: the crisis in education*, Critical Quaterly Society.
- 藤田弘之 1990 「イギリス保守党と教育黒書運動」『滋賀大学教育学部紀要 人文科学・社会科学・教育科学』No.40。
- グリーン 2000 『教育・グローバリゼーション・国民国家』大田直子訳，東京都立大学出版会。
- Karabel, J. & Halsey, A.H. 1977 “Educational research: a review and an interpretation”, in Karabel, J. & Halsey, A.H. (eds.), *Power and Ideology in Education*, Oxford university Press. (=1980『教育と社会変動』(上)，潮木守一ほか訳，東京大学出版会)。
- 小泉正美 1968 「ブラウデン報告書：イングランド初等教育制度改革案の意義」『北海道教育大学紀要』第一部，C，教育科学編，19(2)。
- 黒崎 勲 1989 『教育と不平等—現代アメリカ教育制度研究』新曜社。
- Lawson, J. and Silver, H. 1973 *A History of Education in England*, Methuen & Co Ltd. (=2007『イギリス教育社会史』北斗・研究サークル訳，学文社)
- Maclure, J.S. 1979 *Educational documents: England and Wales, 1816 to the present day*, 4<sup>th</sup> ed, Methuen.
- Maude, A. 1969 “The Egalitarian Threat”, Cox, C.B. ; Dyson, A.E. (eds.) *Black Paper: Fight for Education*, Critical Quaterly Society.
- 森嶋通夫 1977 『イギリスと日本：その教育と経済』岩波書店。
- 長尾十三二 1991 『西洋教育史：第2版』東京大学出版会。
- 大村和正 2006 「教育は平等か」梅川正美・阪野智一・力久昌幸(編)『現代イギリス政治』成文堂。
- Rubinstein, D. ; Stoneman, C. (eds.) 1970 *Education for Democracy*, Penguin.
- 菅野芳彦 1978 『イギリス国民教育制度史研究』明治図書出版。
- ワイトブレッド 1992 『イギリス幼児教育の史的展開』田口仁久訳，酒井書店。
- Wright, N. 1977 *Progress in Education: A Review of Schooling in England and Wales*, Croom Helm.